

Kaiser, Hermann J.

Anerkennungstheoretische Grundlagen gemeinsamen Musizierens

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Lehmann, Andreas C. [Hrsg.]; Weber, Martin [Hrsg.]: *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule.*
Essen : Die Blaue Eule 2008, S. 15-31. - (Musikpädagogische Forschung; 29)



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /
Please use the following URN or DOI for reference:
urn:nbn:de:0111-opus-90442
10.25656/01:9044

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-90442>

<https://doi.org/10.25656/01:9044>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Musikpädagogische Forschung

Andreas C. Lehmann
Martin Weber
(Hrsg.)

Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule



Themenstellung: Das menschliche Bedürfnis nach aktiver Musikausübung ist, entgegen kulturpessimistischen Ausblicken, auch im Zeitalter technisch-digitaler Reproduktion ungebrochen. Der aktuelle Trend zum Musizieren in der Schule (z. B. Einrichtung von Bläser- oder sonstigen Klassen, verstärktes Interesse am Singen, Kinderkonzerte, Einsatz musikpraktischer Ansätze) geht mit einer Vielzahl musikalischer Aktivitäten im außerschulischen Umfeld einher. Hier sind neben den traditionellen (un)organisierten Formen des Laienmusizierens im klassischen/populären Sektor besonders die Initiative „Jedem Kind ein Instrument“, das Musizieren auf außereuropäischen Instrumenten sowie Aktivitäten im Umfeld der HipHop Jugendkultur zu nennen. Musikpädagogen sind mehr denn je aufgefordert, diese Entwicklungen innerhalb und außerhalb der Schule mit Hilfe vielfältiger Methoden wissenschaftlich zu reflektieren. Dieser Band stellt eine Bestandsaufnahme aktueller Bemühungen dar, die zukünftige Arbeiten informieren und anregen sollen.

Die Herausgeber:

Andreas C. Lehmann, Jg. 1964; Studium Lehramt Gy. (Musik/Englisch); 1992 Promotion in Systematischer Musikwissenschaft; 1993-1998 Wiss. Mitarb. am psych. Inst. der Florida State University, Tallahassee, USA; 1998-2000 Assistent an der Universität Halle; seit 2000 Professor für Systematische Musikwissenschaft & Musikpsychologie an der Hochschule für Musik Würzburg; einige Jahre Vorstandsmitglied im AMPF, Präsident der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie; Forschungsinteressen: Expertise, kognitive Prozesse musikalischer Performanz, Laienmusizieren, empirische Musikpädagogik.

Martin Weber, Jg. 1962; Studium Schulmusik und Kirchenmusik (Hochschule für Musik und Theater Hannover), Geschichte (Universität Hannover); 1993-1998 Wiss. Mitarb. an der HMTH, Mitglied des Instituts für musikpäd. Forschung (IfMpF); seit 1999 Gymnasiallehrer (OStR) für Musik/Geschichte (Cloppenburg); 2004 Promotion Musikpäd.; seit 2004 im Vorstand des AMPF; Gewinner des Abel-Struth-Preises 2007; Forschungsinteressen: musikpäd. Theoriebildung, Geschichte der Musikpädagogik.

Inhalt

Andreas C. Lehmann & Martin Weber:

Vorwort	9
---------	---

Beiträge zum Tagungsthema

Hermann J. Kaiser:

Anerkennungstheoretische Grundlagen gemeinsamen Musizierens	15
---	----

Musizieren in der Schule

Franz Riemer & Rainer Schmitt:

Klasse! Wir singen – Beobachtungen und Analysen zu den Braunschweiger Liederfesten für Kinder	35
---	----

Gabriele Hirte:

Kinderkonzertbesuche im Musikunterricht der Grundschule – Eine empirische Studie zu Akzeptanz , Bedarf und Auswirkung	55
---	----

Ulrike Kranefeld:

Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion - Ergebnisse einer Studie über Gruppenkompositionsprozesse zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe	77
--	----

Kari-Anne Schierhorn:

Instrumentalspiel von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I – Auswirkungen auf Ängstlichkeit und Schulleistungen	97
---	----

Historische Beiträge

Martin Fagt:

Musizieren in den Lehrerbildungsstätten im Bayern des 19. Jahrhunderts	117
--	-----

Simone Waigel:

Instrumentalkenntnisse als Voraussetzung für die musikalische Volksschullehrerbildung im 19. Jahrhundert	141
--	-----

Musizieren außerhalb der Schule

Jochen Stolla & Magnus Gaul:

Von der Blockflöte zur E-Gitarre – Eine empirische Studie zu Instrumentenvorlieben bei Kindern und Jugendlichen	163
---	-----

Thomas Grosse:

Macht Hip Hop die Menschen besser? – Das Projekt „Grenzgänger“: Zwischen Musikpädagogik und Sozialer Arbeit	179
---	-----

Andreas Kloth:

Die institutionelle Integration der deutschen Türken in das Musikerziehungssystem deutscher Musikschulen, Musikhochschulen und Universitäten	195
--	-----

Andreas C. Lehmann:

Musikvereine (Blasmusikkapellen) und die Arbeit ihrer Dirigenten	209
--	-----

Freie Beiträge

Martina Schuegraf:

Jugendliche im Musikmedienkontext – Subjektkonstitution bei medien-
konvergenter Interaktion 223

Herbert Bruhn:

Auf der Suche nach den Gründen von Jugendlichen, Musik zu hören:
„Musik Involvement Skalen“ (Muis) 249

Anja Rosenbrock:

Videomitschnitte als Methode der Unterrichtsforschung in der Musik-
pädagogik am Beispiel eines Vergleiches zwischen bilingualem und
monolinguaem Musikunterricht 261

Jens Knigge & Christiane Liermann:

Das AMPF-Doktorandennetzwerk – Eine Zwischenbilanz 283

Anerkennungstheoretische Grundlagen gemeinsamen Musizierens

[...]das philharmonische Orchester machte Dienst-nach-Vorschrift. Der Dirigent konnte ihm kaum mehr entlocken als eine notengetreue Aufführung der [...]"

[...]Eine überzeugende Leistung bot an diesem Abend das Schulorchester. Man spürte aufs deutlichste, wie die Begeisterung des Musiklehrers für diese Musik sich auf die Schüler übertrug. Alle schienen auf einander zu hören im Versuch, der Musik des [...] trotz der begrenzten ihnen zu Gebote stehenden technischen Möglichkeiten gerecht zu werden [...]"¹

Die folgenden Darlegungen wollen deutlich machen,

- dass gelingendes gemeinsames Musizieren u. a. wesentlich gebunden ist an die Voraussetzung einer vor-epistemischen, das heißt an die jedem Erkennen vorausgehende implizite Anerkennung des/der Anderen, der Mitspielerinnen und Mitspieler. *Gelingen* meint hier nicht Realisierung und Präsentation technischer Kompetenz, sondern hebt ab auf die subjektive Befindlichkeit der Akteure im gemeinsamen Musizieren. Wie die Zeitungsausschnitte verdeutlichen, ist dieses Gelingen oder Nicht-Gelingen auch für den Zuhörer (Kritiker) vernehmbar;
- dass unbefriedigende Ergebnisse im gemeinsamen Musizieren ganz wesentlich auf die ungenügende Einlösung dieser Voraussetzung zurückzuführen sind;

¹ Repräsentative Zitate aus dem Hamburger Abendblatt. Das Datum war nicht mehr rekonstruierbar.

- dass das gemeinsame Musizieren auf dem Hintergrund von Prozessen verläuft, die für das gesamte (zwischen)menschliche Handeln grundlegend sind.

Diesen Aspekten des Anerkennungsbegriffes werde ich zunächst in relativ getrennten Argumentationslinien nachgehen, um sie anschließend zusammenzuführen. Dabei nehme ich sozialtheoretisch auf Diskussionen des Symbolischen Interaktionismus Bezug (Mead, Blumer), für die Genese der Fähigkeit zu verständigungsorientiertem Handeln auf Arbeiten aus der Evolutionären Anthropologie (Hobson, Tomasello), und für die ethisch-moralische Dimension musikbezogenen Handelns auf die gegenwärtig geführte Ethik-Diskussion (Habermas, Honneth, Seel sowie MacIntyre und Nussbaum).

Meine Überlegungen und Darlegungen haben Theoriestatus. Das will sagen, sie wollen - unter Bezugnahme auf soeben angedeutete Diskussionsstände - eine bisher kaum bedachte konstitutive Dimension musikalischer und musikpädagogischer Praxis auf den Begriff bringen, somit ins Bewusstsein heben und für weitergehende Forschungen nutzbar machen. Sie maßen sich nicht an, *unmittelbar* hilfreich für eine musikalische bzw. musikpädagogische Praxis zu sein. Aber Versuche der Bewusstmachung sind möglicherweise erste Schritte in diese Richtung.²

1 Sozialtheoretische Grundlagen: der »Generalisierte Andere«

Zum Verständnis eines Prinzips der Anerkennung in sozialen Prozessen gemeinschaftlichen Handelns haben Überlegungen des Symbolischen Interaktionismus, wie sie von Mead und seinen Nachfolgern vorgetragen worden sind, beträchtlich beigetragen. Das gilt sowohl für individuelles als auch gemeinsames Handeln. Um ein konstitutives Moment dieses Prozesses verständlich zu machen, bediene ich mich eines Beispiels, das Mead selbst angeführt hat: Das Spiel des Kindes nach Regeln im Unterschied zum nicht regelgebundenen Spielen.

² Dem mit meinen Arbeiten der letzten Jahre vertrauten Leser wird nicht entgehen, dass die folgenden Darlegungen das Zentrum meiner Bemühungen um die Frage nach der Möglichkeit und Gestalt einer „Systematischen Musikpädagogik“ berühren.

1. Das Kind muss beim regelgebundenen Spiel über die Haltung aller anderen, die an diesem Spiele teilnehmen, verfügen.
2. Die Haltungen der anderen Mitspieler, die das Kind annimmt, organisieren sich zu einer Art Einheit – und kontrollieren damit – *von außen gesehen*: die ganze ablaufende *Aktion*; theoretisch, *von innen gesehen*: die *Reaktion* des Individuums. Re-Aktion insofern, als das Kind auf die in ihm zu einer Einheit organisierten Haltungen der Mitspieler re-agiert: Es tut etwas, das auf dem Hintergrund der *vermuteten Aktionen* seiner Mitspieler innerhalb dieses Spiels und seiner eigenen Absicht(en), die ihrerseits aber auch wieder an den anderen orientiert sind, zu dem beabsichtigten Ergebnis führt. Mead verdeutlicht diesen komplexen Sachverhalt am Beispiel des Baseballspiels:

Jede Handlung des Spielers wird durch die Handlungen, die er bei seinen Mitspielern vermutet, bestimmt. Die Handlungen des Baseballspielers werden dadurch kontrolliert, dass er zugleich er selbst und jeder andere Spieler der Mannschaft ist, jedenfalls soweit deren Haltungen jeweils Einfluss auf seine eigene Reaktion haben. Wir kommen so zu einem »Anderen«, in dem sich die Haltungen aller Beteiligten organisieren.

Die organisierte Gemeinschaft oder soziale Gruppe, die dem Individuum die Einheit seines Ichs gibt, kann der »generalisierte Andere« genannt werden. Die Haltung des generalisierten Anderen entspricht der Haltung der gesamten Gemeinschaft. Bei einer sozialen Gruppe, wie z. B. einer Baseballmannschaft, ist also die Mannschaft insofern der generalisierte Andere, als sie – als organisierter Prozess sozialen Handelns – in die Erfahrung jedes einzelnen Mitglieds eingeht. (Mead 1973, S. 196-197)

Das gilt in derselben Weise für eine Band, ein Streichquartett oder ein Orchester.

Eines wird hier sehr deutlich: Der »generalisierte Andere« entsteht nie unabhängig von der je spezifischen sozialen Situation. Das mag man auch an dem folgenden musikbezogenen Beispiel erkennen. Für den Dirigenten ist das jeweilige Orchester, mit dem er es zu tun hat, der generalisierte Andere. Der Dirigent ist er selbst und zugleich jeder Musiker seines vor ihm bzw. um ihn herum sitzenden Orchesters. Gleichzeitig sind aber auch die Zuhörer als generalisierter Anderer präsent. Die möglichen klanglichen Vorstellungen der Zu-

hörer bilden - schon im vorweg (im Modus virtueller Antizipation) - organisierende Momente des aktuell sichtbaren dirigentischen Handelns. Umgekehrt bilden der Dirigent, das Publikum und die Orchesterkollegen für den einzelnen Musiker einen generalisierten Anderen, insofern sie „immer schon vorweg“ Orientierungsgrößen für dessen Handeln sind (in dem sich dann auch das Handeln des Dirigenten zeigt).

Dieser ganze Prozess hängt mit Meads Theorie der signifikanten Geste und dem Begriff der symbolischen Interaktion zusammen³:

Eine »signifikante Geste« ist immer an wenigstens einen Interaktionspartner gerichtet. Sie

- ist 1. ein Hinweis auf das Ergebnis der Geste; darin aber ist der Andere eingeschlossen, auf Grund dessen sich die Gestalt der Geste formt bzw. ergibt;
- zeigt 2. auf die vermutete oder intendierte Reaktion des anderen auf die gezeigte Geste;
- ist 3. ein Hinweis auf die Reaktion des anderen, in der auch ich vorhanden bin, und zwar insofern, als die Handlung des anderen meine, in der Geste anvisierte Handlung realisiert.⁴

Der berühmte, kürzlich gestorbene Pantomime Marcel Marceau hat diesen Sachverhalt einmal in besonders eindringlicher Weise formuliert: Gesten, so sagt er, sind sichtbar gewordene Gedanken.

Der Unterschied von nicht-symbolischer Interaktion und symbolischer Interaktion besteht darin, dass man in der nicht-symbolischen Interaktion direkt (gewissermaßen reflexartig) auf die Handlung eines anderen antwortet, wohingegen in der symbolischen Interaktion zwischen die Handlung eines anderen und meiner Reaktion darauf eine Interpretation der Handlung des anderen⁵ dazwischen geschoben ist.

³ Zum triadischen Charakter der Bedeutung einer Geste vgl. Blumer 1973, S. 88.

⁴ Vgl. die etwas unterschiedliche begriffliche Fassung dieses Prozesses bei Blumer 1973, S. 88.

⁵ Um diese zu verstehen vgl. Blumer 1973, S. 88.

Für die Theorie der Anerkennung nun ist der folgende Hinweis von Blumer erheblich:

Ein weiteres Charakteristikum sollte hinzugefügt werden, um MEADs Analyse der symbolischen Interaktion abzurunden: die an einer solchen [d. h. symbolischen; hjk] Interaktion Beteiligten müssen notwendigerweise die Rolle des jeweils anderen übernehmen. Um einem anderen anzuzeigen, was er zu tun hat, muss man das Anzeigen von dem Standpunkt jenes anderen vornehmen; um dem Opfer [bei einem Überfall; hjk] zu befehlen, die Hände hochzunehmen, muss der Räuber diese Antwort im Bezugsrahmen des Opfers sehen, das diese Reaktion vornimmt. Entsprechend hat das Opfer den Befehl vom Standpunkt des Räubers aus zu sehen, der den Befehl gibt; es muss die Absicht und die bevorstehende Handlung des Räubers erfassen. Solch gegenseitige Rollenübernahme [und vorhergehender Perspektivenübernahme; hjk] ist das sine qua non von Kommunikation und wirksamer symbolischer Interaktion. (Blumer 1973, S. 89)

Die Rollenübernahme ist ihrerseits an die Bedingung der angemessenen Interpretation der Handlung des jeweils anderen konstitutiv gebunden. Die handlungs-/gesteninterpretierende Übernahme der Rolle eines anderen ist Beleg dafür, dass der „Mitspieler“, Gegner oder allgemein: der Interaktionspartner als Mensch, als handelndes Individuum mit allen daran gebundenen Konsequenzen *anerkannt* ist. Das heißt, die Ernsthaftigkeit des Willens im anderen, so zu handeln, wie es die Geste bzw. die vorausgehende Handlung anzeigt, ist nicht in Zweifel gezogen.

Wenngleich die bisher getätigten Überlegungen nur die dyadische Relation zweier Interaktionspartner zum Gegenstand hatten, so gilt das bisher Gesagte auch für multiple übergreifende gesellschaftliche Interaktionsprozesse. Diese spielen sich vorwiegend auf der symbolischen Ebene ab.

Wenn Individuen individuell oder kollektiv handeln, . . . , sind sie notwendigerweise dazu gezwungen, die Handlungen des jeweils anderen zu berücksichtigen, wenn sie ihre eigene Handlung ausbilden. Sie tun dies durch einen zweifachen Prozess, indem sie anderen anzeigen, wie sie handeln sollen, und indem sie selbst die Anzeigen interpretieren, die von anderen gegeben wurden. Menschliches Zusammenleben ist ein unermesslicher Prozess, in dessen Ablauf anderen in derartigen Definitionen gesagt wird, was sie tun sollen und in dem deren Definitionen wiederum interpretiert werden; durch diesen Prozess gelingt es Menschen, ihre Aktivitäten aufeinander abzustimmen und ihr eigenes individuelles Verhalten zu formen. Sowohl die gemeinsame Aktivität wie das individuelle Verhalten werden in und durch diesen fortlaufenden Prozess geformt. (Blumer 1973, S. 89)

Anerkennungsleistungen enthalten daher wenigstens die folgenden Momente:

- die Wahrnehmung eines anderen als handlungsfähigen und handlungswilligen anderen,
- das Wahrnehmen der von diesem auf mich ausgehenden Gesten bzw. Handlungen,
- das Interpretieren von Gesten bzw. Handlungen, d. h. sie als an mich gerichtet verstehen, und
- ihre Bedeutung und die Relevanz für mein eigenes Handeln erkennen,
- mein Handeln darauf einrichten („planen“),
- entsprechendes Handeln.

Ausdrucksformen der Anerkennung im gemeinsamen Musizieren (beispielhaft):

dem <i>Komponisten</i> - als Moment des generalisierten Anderen - gegenüber	den <i>Mitspielern</i> – gleichfalls als generalisierten Anderen - gegenüber
<ul style="list-style-type: none"> • der Wille, genau zu spielen • das Bemühen, den bekannten oder – durch den Lehrer vermittelten – Intentionen des Komponisten zu entsprechen • die rezeptionsgeschichtlich bedingten Transformationen der jeweiligen Musik angemessen aufzunehmen • den Entstehungsbedingungen, den stilistischen Eigentümlichkeiten, den biographischen Einschlüssen des Komponistenlebens, den Aufführungstraditionen usf. nachgehen und nicht zuletzt: • Lebenszeit für das Üben opfern u.a.m.	<ul style="list-style-type: none"> • Einstellung: Mitspieler prinzipiell als gleichberechtigt ansehen (d.h. Unterschiede in der technischen und interpretatorischen Kompetenz nicht zur Manipulation von Gruppenprozessen missbrauchen) • Kommunikation(en) über die Interpretation der zu spielenden Musiken prinzipiell symmetrisch realisieren • mit der eigenen Fallibilität rechnen • allen Beteiligten dasselbe Recht hinsichtlich der allgemeinen Situationsdefinition zubilligen u.a.m.

2 Zu den phylo- und ontogenetischen Grundlagen der Anerkennung

Bei aller Plausibilität des Konzepts des „generalisierten Anderen“ in sozialtheoretischen Theorien der symbolisch vermittelten Interaktion bleibt doch die empirische (Grundlagen-)Frage: Was bewegt, wodurch motiviert bewegt sich ein Subjekt auf ein anderes Subjekt zu, so dass dieses andere Subjekt formierende Funktion für das Verhalten und Handeln des ersteren überhaupt gewinnen kann? Was disponiert ein Individuum dazu, dass es den Perspektivenwechsel und in dessen Folge den Rollentausch in den sozialen Interaktionen automatisch vollzieht oder gar willentlich zu vollziehen bereit ist?

Wie leicht zu erkennen ist, rührt diese Frage an der *Möglichkeit*, phylogenetisch gesehen an die Genese, an das Werden von Intersubjektivität, ontogenetisch gesehen an die *Realisierung* einer phylogenetisch mitgegebenen Disposition zu intersubjektivem Handeln. In einem wirklich umfassenden Sinne ist dieses zweifellos eine Frage der Kulturanthropologie bzw. der evolutionären Anthropologie. Letztlich geht es um die Frage: Wie verstehen wir einander? Tomasello hat sie in der folgenden Weise auf den Punkt gebracht:

Unsere Frage lautet, wie sich Verstehen als kognitive Fähigkeit während der Vorgeschichte und der Geschichte der Menschen zu einer wichtigen Dimension des Denkens entwickelte und wie sich diese Fähigkeit heute während der Ontogenese in einer Generation von Kindern nach der anderen entwickelt. (Tomasello 1999; 2003, S. 9)

Diese beiden Dimensionen der Grundfrage können an dieser Stelle nicht detailliert dargestellt bzw. diskutiert werden. Für den hier verhandelten Sachverhalt des „Handelns vom Anderen her“ als der anerkennungstheoretischen Grundlage musikbezogenen gemeinsamen Handelns und im Blick auf diesen generalisierten Anderen, wie in Anknüpfung an Mead formuliert werden kann, wird die ontogenetische Realisierung einer phylogenetisch gegebenen Disposition von Interesse sein. Der evolutionstheoretische Diskurs muss hier aus nachvollziehbaren Gründen ausgespart bleiben. Eines dürfte aber unmittelbar einsichtig sein: Wie so oft bei solchen Fragen entpuppt sich der Blick auf das Lernen und dessen Form(en) als grundlegend für eine Antwort auf die gestellte Frage.

Folgt man den neueren und neuesten Untersuchungen der evolutionären Anthropologie und ihren Ergebnissen, dann bildet der Abschnitt zwischen dem 9. und dem 12. Monat im Leben eines Menschen jene Zeit, in der Entscheidendes vonstatten geht. Diese Veränderung wird nicht zu Unrecht mit dem Begriff der „kognitiven Neunmonatsrevolution“ belegt (vgl. u. a. Tomasello 2003, S. 87 ff und 109 f). In dieser Zeit lernt das Kind in den „Face-to-face-Interaktionen“ mit Personen seiner Umwelt, dass es darin mit „intentionalen

Akteuren“ zu tun hat.⁶ Das Kind nimmt wahr, dass es mit Personen zu tun hat, die es selbst nicht nur wahrnimmt, sondern von denen es selbst wahrgenommen wird, und dass diese Personen mit ihm bestimmte Absichten verfolgen. In dem Augenblick, in dem das Kind dieses (Selbst-)Verständnis und Selbstverhältnis erreicht hat,

kann das Kind die intentionale Beziehung der Erwachsenen zur Welt, einschließlich zu ihm selbst, beobachten. (...) Durch denselben Prozess werden Kinder in diesem Alter auch in die Lage versetzt, die emotionalen Einstellungen der Erwachsenen ihnen gegenüber festzustellen. Es handelt sich um eine Art des sozialen In-Beziehung-Setzens der Einstellungen anderer zum Selbst. (Tomassello 2003, S. 24; vgl. auch Hobson 2002)

Was hier angesprochen wurde, ist freilich nur die Grundlage, die (empirische) Möglichkeitsbedingung der weiteren Entwicklung und Ausformung des „generalisierten Anderen“ in den an Interaktionen beteiligten Subjekten.

3 Die ethisch-moralische Dimension der Anerkennung

Was bisher offen geblieben ist, lässt sich unter den Begriff der ethisch-moralischen Implikationen des Anerkennungsverhältnisses, wie dieses auch für musikbezogene Kontexte des gemeinsamen Musizierens wirksam ist, fassen. Dieser Dimension des Anerkennungsverhältnisses gelten die folgenden Darlegungen. Die dahinter liegende Idee, dass Menschen bestrebt sind, im ethischen Verstande ein „gutes Leben“ zu führen und dass die Hilfe zur Ermöglichung dessen eine entscheidende Aufgabe musikpädagogischer Maßnahmen ist, kann hier nicht weiter entfaltet werden. Dennoch, diese Perspektive in Erinnerung zu halten ist für den Gesamtzusammenhang der hier verhandelten Frage nicht unerheblich. Ich werde so verfahren, dass zunächst thesenartig Essentials vorgetragen werden, bevor anschließend die Erläuterungen dazu folgen.

⁶ Unter einem „intentionalen Akteur“ ist ein Wesen zu verstehen, dessen Strategien der Aufmerksamkeit und des Verhaltens aufgrund von Zielen organisiert sind.

(a) Jeder, der Musik schreibt, geht eine ethisch-moralische Verpflichtung zur Anerkennung des - wirklichen, vorgestellten, imaginierten oder auch (nicht näher beschriebenen) nur formal gedachten - Hörers ein. Diese Verpflichtung *hat er sich* in dem Augenblick *selbst auferlegt*, in dem er Musik schreibt. Noch genauer müsste man sagen: Im Prozess des Komponierens *realisiert er* bereits diese Anerkennung.

(b) Jeder, der nicht durch Zwang veranlasst Musik hört, der *zuhört*, geht eine ethisch-moralische Verpflichtung zur Anerkennung ihres Produzenten (des Komponisten) ein. Auch hier lässt sich präziser formuliert sagen: Im Akt des Zuhörens vollzieht er bereits die Anerkennung und macht sie im Akt des Zuhörens vernehmbar. Diese Verpflichtung *hat er sich* in dem Moment *selbst auferlegt*, in dem er sich dieser Musik zuwendet. Im Folgenden wird daher auch von *zuhören* bzw. vom *Zuhörer* gesprochen. Damit soll eine Form des Hörens ausgeschlossen sein, bei der man musikalisch beschallt wird und etwas wahrnehmen kann, dem aber keine Aufmerksamkeit schenkt. Die Anerkennungsverpflichtung ist unabhängig von der *Qualität* der betreffenden Musik; sie ist allein abhängig von dem Willen des betreffenden Subjekts, zuhören zu wollen.

(c) Da (a) und (b) nicht unabhängig voneinander bestehen, sondern für einander wechselseitig konstitutiv sind, handelt es sich - sowohl beim Hören von Musik als auch beim Komponieren von Musik - um ein Verhältnis der *wechselseitigen* Anerkennung des jeweils Anderen.

(d) Dieses Verhältnis implizit vollzogener wechselseitiger Anerkennung des anderen (d.h. des Zuhörers bzw. des Produzenten der Musik) ist zunächst ein formales, philosophisch gesehen: ein quasi-transzendentes, nämlich das Zuhören und Komponieren von Musik erst ermöglichendes. Das trifft selbst auf ein *L'art pour l'art*-Verständnis des Komponierens zu. Formal meint hier: Weder der Zuhörer noch der Komponist noch ihr wechselseitiges Anerkennungsverhältnis sind in ihrer *Erscheinungsform* determiniert.

(e) Die *empirisch greifbare Erscheinungsform* des wechselseitigen Anerkennungsverhältnisses *ist eine erlernte*, folglich sozial und historisch determinierte. Daraus folgt, dass die Formen des wechselseitigen Anerkennungsverhältnisses abhängig sind von den Determinanten des (u.U. institutionell ver-

ordneten und abgesicherten) Lernprozesses, mit dem häufig auch ein Lehrprozess verknüpft ist.⁷

Wie sind solche Aussagen zu verstehen? Jeder Komponist richtet sich an einen möglichen Zuhörer, in stiller Hoffnung meist sogar an viele oder gar an unendlich viele, und das möglicherweise auch noch an Zuhörer zukünftiger Zeiten. Das heißt: Er „unterstellt“ dem Zuhörer jene Rationalität, jene Empfindsamkeit, zumeist auch jene musikalische Professionalität, die nötig ist, um seine Produktion wahrnehmen, empfinden und verstehen zu können. Er unterstellt damit zwangsläufig den anderen Menschen, an die er sich implizit oder explizit wendet, ein beträchtliches Maß an musikalischer Kompetenz, an musikbezogenem Verständnis. Das ist völlig unabhängig von der Möglichkeit, dass die Zuhörer, die er im Auge hat, (aus ganz unterschiedlichen Gründen) nichts von seiner Musik wissen wollen. Mit der in diesem Verhältnis unabdingbar gegebenen Zuweisung von musikbezogener Kompetenz aber ist ein ganzes Bündel von weiteren Qualitäten zugewiesen, durch die er den Zuhörer als Mit-Menschen anerkennt; denn er richtet sich in seiner Musik an Menschen, und zwar in der nicht abweisbaren Attribution: »mir ähnlich«. Kurz: In seinem kompositorischen Schaffen erkennt er den anderen in seiner humanen Qualität, die er auch für sich in Anspruch nimmt, an. Hinter die damit gegebenen Verpflichtungen kann er nicht zurück, es sei denn er verleugnet den im Produktionsakt sich selbst gesetzten sittlich-moralischen Anspruch. Damit ist nicht die Wiederbelebung einer Vorstellung verbunden, wie sie Schiller z. B. vom Theater als moralischer Anstalt gedacht hat. Denn es geht hier nicht darum, dass der Komponist über seine Produktionen auf seine Zuhörer einen moralischen Einfluss ausüben will oder kann. Die hier vorgetragenen Überlegungen wollen vielmehr zeigen, dass mit dem Akt des Produzierens von Musik *vom Komponisten* ein unhintergebarer Anspruch auf Anerkennung der humanen Qualität des anderen (und dessen - wenn auch möglicherweise begrenzte - musikbezogene Kompetenz) eingelöst wird, und er gleichzeitig einen solchen Anspruch auf Anerkennung seiner Person *von Seiten des Zuhörers* beansprucht.

⁷ Musikbezogenes Lernen steht unter dem Regulativ des *Zugewinns* an gutem Leben; musikbezogene Lehre steht unter dem Regulativ der *Ermöglichung* eines Zugewinns an gutem Leben für andere Menschen.

Wie sieht aber nun die Angelegenheit aus, wenn der Komponist für seine bisherige Hörgewohnheiten überschreitenden neuartigen Produktionen die jeweils vorhandene Kompetenz seiner Zuhörer als (noch) nicht ausreichend ansieht bzw. ansehen muss? Der Blick in die Musikgeschichte zeigt, wie sehr alle „Neuerer“ im kompositorischen Geschäft darauf gehofft haben bzw. darauf hoffen, dass ihre Musik doch eines Tages von den Menschen gehört, verstanden, angenommen o. ä. wird, selbst wenn das augenblicklich nicht der Fall ist.

In der soeben angesprochenen Hoffnung (Erwartung) des Komponisten zeigt sich bei genauer Analyse etwas recht Bedeutsames: Er muss mit der Lernfähigkeit und den einsetzenden Lernprozessen seiner Zuhörer rechnen und er rechnet tatsächlich damit. Dabei setzt er zugleich eine *Entsprechung* (n.b. keine Identität) zwischen *seinen* Lernprozessen und *denen seiner Zuhörer* voraus. Denn auch er hat sein Metier, seine kompositorische Kompetenz in einem u.U. langen Prozess des Lernens erst gewinnen müssen. In bestimmten Formen gegenwärtigen Komponierens wird die Lernanmutung des Komponisten an den Zuhörer (und damit dessen Anerkennung durch den Komponisten) besonders deutlich. Wenn bestimmte Versatzstücke aus dem Reservoir von Musiken der Vergangenheit entnommen und zu neuen Kompositionen (Collagen) „zusammengesetzt“ werden, spekuliert der Komponist auf die Verwirklichung der bereits durch Aristoteles formulierten Behauptung, dass alles Lernen bei dem Bekannten anfange. Die entstehenden Brüche, Kontraste, die durch die Zusammenfügung entstehenden neuartigen Bezüge sind hinsichtlich des Zuhörers an dessen Lernfähigkeit und dessen tatsächlich erfolgreiches Lernen gebunden.

Mit der implizit gemachten Voraussetzung dieses Lernprozesses erkennt er den Zuhörer als jenes Wesen an, das ihm in einer zentralen Qualität - der Fähigkeit zu menschlichem Lernen - ähnlich ist, das heißt letztlich: die Qualität des Menschseins besitzt. Da seine Musik vom Zuhörer wahrgenommen, empfunden, verstanden und erkannt werden soll, unterliegt er dem anerkennungstheoretischen Postulat der wechselseitigen Zuweisung von Rationalität und menschlicher Würde. Das heißt: So wie er sich selbst diese Qualitäten zubilligt, billigt er sie implizit – ohne dass ihm dieses bewusst ist oder bewusst sein muss - auch seinen Hörern zu, und zwar in dem Augenblick, in dem er Musik schreibt.

Nun kann man sich durchaus vorstellen, dass ein Komponist Musik schreibt und den Hörer allein als Verbraucher, und das heißt letztlich als Käufer, seiner Musik betrachtet. Aber auch dann entgeht er nicht der anerken-

nungstheoretisch formulierten Verpflichtung zum Respekt, zur wechselseitig zu erbringenden Achtung. Denn er setzt voraus, selbst in dieser rein pragmatisch-instrumentell von ihm vollzogenen Definition des anderen Menschen als Mittel für seine Zwecke (nämlich allein als Käufer), dass der Käufer *Gründe* für den Kauf seiner Musik haben muss, ansonsten er den Kauf unterlassen hätte. Im Bewusstsein dessen, dass der Hörer zuhören kann oder nicht, Musik kaufen kann oder nicht, unterstellt er Hörer und Käufer eine in diesen Situationen gegebene prinzipielle Freiheit und rationale Begründung seiner Handlungen. Allgemein: der Komponist begibt sich mit (dem Ansinnen) der Veröffentlichung seines Produkts in einen ästhetischen Diskurs, für den ethisch-moralische Implikationen grundlegend und unabweisbar sind. Deren regulativem Anspruch kann kein Komponist entgehen; es sei denn, er ließe seine Produktionen nicht an die Öffentlichkeit, verböte Aufführungen oder die Drucklegung. Er müsste sie vor dem Ende seines Lebens vernichten, damit sie nicht in die Hände anderer Menschen fielen und damit doch noch den grundsätzlich möglichen Anerkennungsanspruch erhöhen.

Ähnliches gilt nun allerdings - *mutatis mutandis* - auch für den Hörer, der sich *freiwillig* einer Musik zuwendet, der zu-hört. Dessen *formal* gegebene ethische-moralische Anerkennungspflicht *verwirklicht* sich als im aktuellen Hören vollzogene Verstehensvermutung. Das will sagen, der Zuhörer geht - ob ihm das bewusst ist oder nicht - davon aus, dass ein Werk, allgemein: eine musikalische Produktion, für ihn prinzipiell *erreichbar* ist bzw. mit Hilfe eines Lernprozesses erreichbar sein wird. Denn sie ist intentional auf ihn gerichtet, d.h. letztlich auch für ihn gemacht, und es lässt sich schwerlich vorstellen, dass jemand Musik(en) schreibt in der Absicht, sie für mögliche Zuhörer unerreichbar sein zu lassen. Aber selbst in diesem Falle würde der Komponist diesen möglichen Hörer anerkennen, denn er müsste so komponieren, dass seine Musik die Kompetenz des Hörers auf jeden Fall überschritte. Damit aber ist die Anerkennung des Hörers durch den Komponisten bereits vollzogen.

Es geht hier, dessen muss man sich bewusst sein, nicht um die psychologische Seite, um die Motivation für eine Zuwendung des Hörers zu einer bestimmten Musik, es geht allein um ein formales und strukturelles Moment des Zuhörens, nämlich die darin vollzogene Anerkennung dessen, dass ein Mensch (der Komponist) etwas für andere Menschen (die Zuhörer) produziert hat. Im Zu-hören wird dieses Verhältnis artikuliert und letztlich auch in seinen regulativen, d.h. ethisch-moralischen Ansprüchen vernehmbar, realisierbar und damit sichtbar.

4 Anerkennung als Möglichkeitsbedingung von Sozialität – oder: *Gemeinsam musizieren*

Die anerkennungstheoretischen Ausführungen, wie sie bisher für die Produktion und das Hören (Zu-Hören) von Musik entfaltet wurden, gelten gleichfalls für das gemeinsame Musizieren; in gewisser Weise sogar in mehrfacher Hinsicht. Diese Behauptung bedarf einer Erläuterung und Begründung.

Zum einen dürfte unmittelbar einleuchten, dass alles, was bisher zum Hören von Musik in anerkennungstheoretischer Hinsicht gesagt wurde, auch für das gemeinsame Musizieren gilt; denn ohne Zu-Hören ist *gemeinsames* Musizieren undenkbar. Darin aber wird nur die eine Seite der Anerkennungsfrage, nämlich diejenige *gegenüber dem Musikproduzenten, dem Komponisten* usw. offenkundig. Die andere Seite zeigt sich darin, dass die Anerkennungsnotwendigkeit im gemeinsamen Musizieren zugleich *auf den / die Mitspieler* und gegebenenfalls zusätzlich *auf den Dirigenten* gerichtet ist. Hier gewinnt die Anerkennung des / der anderen eine konstitutive Funktion im Hinblick auf das Gelingen oder Misslingen des *gemeinsamen* Musizierens. Das zeigen in recht deutlicher Weise die beiden zu Beginn dieser Darlegungen eingebrachten Zeitungsausschnitte.

Der Dienst-nach-Vorschrift und die *nur*-notengetreue Aufführung stehen in direktem Verhältnis zueinander. Der Dienst-nach-Vorschrift, welcher zu jener uninspirierenden Musikpräsentation führte, ist seinerseits Resultat eines Sachverhalts, für den es mehrere Gründe zu geben scheint; die nähere Analyse allerdings zeigt, dass die Verursachung (letztlich) nur auf ein Moment geht bzw. zurückgehen kann.

Man könnte zunächst vermuten, dass die aufzuführende Musik bei den Musikern einen zu hohen Grad an Uninteressiertheit hervorgerufen hätte, so dass sie die Musiken dieses Konzertabends einfach, ohne jegliches Engagement, „heruntergespielt“ hätten. Sie waren einfach als Musiken zu uninteressant, oder es waren Musiken, welche der bisherigen Spielpraxis des Orchesters völlig fremd waren. Das führte dann dazu, dass nicht mehr als der *Notentext als Notentext* erklang. Der zu präsentierenden Musik war die Anerkennung entzogen bzw. gar nicht erst zuteil geworden.

Man könnte aber auch vermuten, es habe am Dirigenten gelegen, dass es *nur* zu einer *notengetreuen* Aufführung gereicht hatte. Die Aussage, dass der Dirigent dem Orchester „kaum mehr entlocken“ konnte, zeigt, dass dieser sich

durchaus um eine angemessene und überzeugende Präsentation der Musik bemüht hatte, ihm dieses aber nicht gelungen war.

Gibt es nun hier etwa zwei Möglichkeiten der Interpretation, nämlich (a) das Nicht-Anerkennungsverhalten gegenüber den Musiken oder (b) die Nicht-Anerkennung des Dirigenten? - Hier wird die These vertreten, dass es letztlich nur an der fehlenden Anerkennung des Dirigenten gelegen hat, dass es zu keiner überzeugenden Präsentation der Musiken gekommen war. Dieses macht der zweite Zeitungsausschnitt deutlich:

Darin zeigt sich nicht (wenigstens nicht primär) die Musik als anerkennungstheoretisch von Belang, sondern der Musiklehrer, der Leiter des Schulorchesters. Auf Grund der ihm von den Schülerinnen und Schülern entgegengebrachten Anerkennung „gelingt“ das gemeinsame Musizieren, und das trotz der *„begrenzten ihnen zu Gebote stehenden technischen Möglichkeiten.“* (s.o.). Er schafft es, der Musik *in und zwischen* den Schülerinnen und Schülern „Gehör zu verschaffen“. Die ihm entgegengebrachte Anerkennung führt darüber hinaus zu einer Anerkennung der Schülerinnen und Schüler untereinander: *„Alle schienen auf einander zu hören im Versuch . . .“*

Auf den ersten Zeitungsausschnitt übertragen bedeutet dieses: Die nicht vorhandene Anerkennung des Dirigenten durch die Musiker zeichnet letztlich für den Dienst-nach-Vorschrift und das Nicht-Gelingen einer inspirierenden Aufführung verantwortlich. Den umgekehrten Fall zeigen im Übrigen viele Beispiele eines Zusammenspiels von Orchestern und Dirigenten im Rahmen der „Neuen Musik“, in denen letztere es – auf Grund ihres Anerkannt-Seins oder Anerkannt-Werdens (z. B. während der Proben) – zu einer gelingenden gemeinsamen Präsentation von Musik bringen, und das, obgleich anfänglich die subjektiven Voraussetzungen bei den Musikern und/oder die objektiven Voraussetzungen im Aufführungsarrangement hierfür nicht gerade günstig zu sein schienen.

Um jetzt nicht missverstanden zu werden, dürfen zwei Überlegungen nicht übersehen werden:

1. Nicht jede „miese“ Aufführung von Musik(en) ist auf fehlende Anerkennung des Dirigenten oder der Mitspieler untereinander zurückzuführen. Es gibt sicherlich „externe“ Gründe dafür, dass Aufführungen von Musik nicht gelingen und weder Mitspieler noch Dirigent dafür verantwortlich zu machen sind. Aber alle Präsentationen von Musik, in denen eine „Lücke“ zwi-

schen Orchester und Dirigent wahrnehmbar wird, dürften auf fehlende Anerkennung zurückzuführen sein.

2. Es muss noch einmal nachdrücklich darauf hingewiesen werden, dass der Anerkennungsbegriff hier zunächst nicht eine „reflektierte“, im urteiltheoretischen Sinne prädikative Anerkennung meint. Er meint ein „subkutanes Verhältnis“ zwischen mehreren Personen, das zunächst vorprädikativ ist. Ein Beispiel mag diese Differenz verdeutlichen: Nahezu jeder wird die Erfahrung gemacht haben, dass er einem Menschen begegnet ist, der ihm Achtung einflösst, Respekt gebietet usw. Dennoch spürt man ihm gegenüber eine Form von „Vorbehalt“. Alle Tatsachen, alle Informationen über ihn sprechen für ihn. Und doch gibt es ein „Zaudern“, sich in gewisser Weise „vorbehaltlos“ auf ihn einzulassen, das man sich selbst nicht erklären kann. Dieses „Zaudern“ entfällt aber in jenem, nun mehrfach erläuterten subkutanen, vorprädikativen Verhältnis der Anerkennung. Eine in diesem Sinne fehlende Anerkennung aber hindert keineswegs daran, die Leistungen, das Auftreten, die Fähigkeiten usw. eines anderen Menschen zu würdigen. Dabei handelt es sich aber immer um einzelne Momente im Gesamtbild eines Menschen, die respektiert werden. Andererseits wird eine subkutan existente Anerkennung nicht zwangsläufig entzogen, wenn man offenkundige Schwächen im anderen Menschen wahrnimmt. Wenn also in den vorstehenden Überlegungen von Anerkennung gesprochen wurde, dann handelte es sich immer um jene *sublime Form des intersubjektiven Bezuges*.

Literatur

- Bedorf, Th. (2004). Zu zweit oder zu dritt? Intersubjektivität, (Anti-)Sozialität und die Whitebook-Honneth-Kontroverse. *Psyche - Zeitschrift für Psychoanalyse*, 58, 991-1010.
- Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (S. 80-146). Hamburg: Rowohlt.
- Habermas, J. (1983). *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Hobson, P. (2002). *The Cradle of Thought. Exploring the Origins of Thinking*. London: Macmillan; dt. (2003): *Wie wir denken lernen – Gehirnentwicklung und die Rolle der Gefühle*. Düsseldorf/Zürich: Walther-Verlag.
- Honneth, A. (2005). *Verdinglichung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2001). Facetten des vorsozialen Selbst. Eine Erwiderung auf Joel Whitebook. *Psyche - Zeitschrift für Psychoanalyse*, 55, 790-802.
- Honneth, A. (2003). *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- MacIntyre, A. (1981, ²1996). *After Virtue – A Study in Moral Theory*. London: Duckworth.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*; dt. (1973): *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mead, G. H. (1964). *On Social Psychology* (hg. von Anselm Strauss; dt. 1969): *Sozialpsychologie*. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Nussbaum, M. (1986). *The Fragility of Goodness*. London: Cambridge University Press.
- Seel, M. (1996). *Eine Ästhetik der Natur*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Seel, M. (1999). *Versuch über die Form des Glücks*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Steinert, H. (Hg.) (1973). *Symbolische Interaktion*. Stuttgart: Klett.
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge (Mass.) / London: Harvard University Press; dt. (2003): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.